

La práctica laboral e investigativa en la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras en Villa Clara, Cuba: logros y perspectivas de mejoramiento

The practicum component in the Foreign Language Teacher Education Program in Villa Clara, Cuba: achievements and affordances for improvement

Dr. C. Alfredo Andrés Camacho Delgado¹, <https://orcid.org/0000-0002-6292-0211>

¹ Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara, Cuba

acdelgado@uclv.cu

Resumen

Objetivo: En la formación inicial de docentes la práctica laboral e investigativa es el componente que puede alcanzar la mayor integración de contenidos posibles. El objetivo de este artículo es explorar los resultados que se obtienen en una cohorte de profesores en formación que cursaron el Plan de estudios D, y a partir de dicho estudio y de la sistematización teórica, explicar cómo concebimos este componente en el Plan E de la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras, en Villa Clara, Cuba.

Métodos: Dada la naturaleza del problema que se estudia se asume el enfoque cualitativo, siguiendo los criterios de (Sampieri, Fernández, & Batista, 2010, pp.10-16). En consecuencia, se aplicaron métodos empíricos como la técnica del cuestionario, el análisis de contenido, el grupo focal y la observación participante.

Resultado: Se constata una valoración positiva de la práctica laboral y del aporte de las asignaturas Psicología, Pedagogía, Didáctica General y Didáctica de las Lenguas Extranjeras para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela, visto ello en la presencia en los estudiantes en formación de vivencias afectivas en términos de satisfacción por los resultados alcanzados; un reconocimiento de la labor de los tutores en la escuela, y se identifican retos que debieron afrontar los estudiantes en formación durante la práctica laboral e investigativa relacionados con la aplicación contextual de la enseñanza comunicativa de idiomas, similares a otros estudios que se han realizado en varios países tercermundistas.

Conclusión: El estudio realizado y la sistematización teórica nos permiten el planteamiento de la siguiente hipótesis: Se considera que los resultados que se alcanzarán en la práctica laboral investigativa con el Plan de Estudios E deben ser superiores en términos de calidad, dado el fortalecimiento de los aspectos curriculares de la proyección de la práctica laboral e investigativa; si se continúan creando las condiciones logísticas requeridas; si se sigue fortaleciendo la labor de los tutores de la escuela y de la universidad; si se consolida la aplicación de una didáctica

particular para la práctica laboral e investigativa por parte de los tutores, y si se presta atención priorizada a problemáticas contextuales requeridas de la reflexión problematizadora de la práctica educativa.

Palabras clave: didáctica, formación inicial de docentes, práctica laboral, práctica investigativa

Abstract

Objective: In pre-service teacher education, the practicum component may foster the highest level of content integration. The aim of this article is to explore the results that were attained through a study of a cohort of student teachers belonging to Plan D, to explain, on that basis, how this component has been conceived for Plan E in the Foreign Language Teacher Education Program in Villa Clara, Cuba.

Methods: Given the nature of the problem that is investigated, a qualitative approach has been adopted (Sampieri, Fernández, & Batista, 2010, pp.10-16). Consequently, the following empirical methods and techniques were applied: a questionnaire, content analysis, focus group, and participant observation.

Result: The student teachers value positively their experiences during the practicum, in terms of satisfaction for the results attained, and they acknowledge the role of subjects like Psychology, Pedagogy and General Didactics in preparing them to teach, as well as the work of mentors. In addition, they show opinions about the contextual challenges that they had to face when teaching English at school following communicative language teaching, similar to studies that have been conducted in third world countries around the world.

Conclusion: Drawing on the study conducted and theoretical systematization, the following hypothesis has been stated: We believe that future practicum results with Plan E should be qualitatively better, given the practicum curriculum improvement; if the program continues to strengthen logistic conditions, mentors' preparation and the application of a specific didactics for this component; and if prioritized attention is paid to promoting reflection about contextual school issues, having to do with classroom management.

Keywords: didactics, teacher education, the practicum, curriculum research

Recibido: 14 de octubre de 2020

Aprobado: 4 de enero de 2020

Introducción

En la formación inicial de docentes la práctica laboral e investigativa es el componente que puede alcanzar la mayor integración posible de contenidos (Zabalza, 2011). Ella brinda la oportunidad para que los docentes en formación apliquen los conocimientos aprendidos en la universidad y desarrollen las habilidades para enseñar en escenarios auténticos; problematicen esos

conocimientos al contrastarlos con lo que ocurre en la práctica escolar e investiguen los problemas y situaciones que surgen en el objeto de la profesión (Feiman, 2001; Chirino, 2012).

A escala internacional se constatan varios estudios sobre la práctica laboral (el prácticum), en Canadá, España, Australia, Estados Unidos de Norteamérica, entre otros, y en el caso de Cuba una diversidad de propuestas enfocadas desde la concepción de la disciplina principal integradora en carreras técnicas y de corte pedagógico. Sin embargo, en Cuba, hasta donde se conoce, las experiencias de la Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras, no han sido suficientemente divulgadas, y ello puede ser aportador para la comunidad científica, a los efectos de contrastar visiones y prácticas comunes y aspectos idiosincráticos de esta especialidad (Ralph, Walker & Wimmer, 2008).

Adicionalmente, las bases para la implementación de una nueva generación de planes de estudios en la Educación Superior cubana (el Plan E) plantean nuevas exigencias curriculares a las universidades, que deben encontrar salidas coherentes en todos los componentes curriculares de la formación, incluyendo la práctica laboral e investigativa. Entre las bases del Plan E se incluyen el logro de la integración entre las actividades académicas, laborales e investigativas; el mejoramiento del vínculo de las universidades con los organismos empleadores; el fortalecimiento de la formación humanista, la potenciación del protagonismo estudiantil en el proceso de formación; el logro de cambios cualitativos en el proceso de formación como consecuencia del empleo de las TIC; y transformaciones en la evaluación del aprendizaje, considerando su carácter cualitativo y formativo (Ministerio de Educación Superior, 2016, pp. 12-16).

En la opinión de Zabalza (2011) un aspecto a superar antes de diseñar y desarrollar la práctica laboral e investigativa radica en la asunción de una concepción sobre el aprendizaje “que le de fundamento y que permita una lectura más profunda del prácticum [práctica laboral o laboral e investigativa en el contexto de Cuba] y poder planificarlo de manera más estimulante para los estudiantes y con mayor capacidad de impacto en su formación” (p. 10).

Ese reto se observa en nuestro contexto donde encontramos en la literatura una proliferación de artículos dedicados a la planificación y desarrollo de la práctica laboral e investigativa desde la órbita de la disciplina principal integradora, en ocasiones sin una clara comprensión de este componente que permita el fortalecimiento de los aspectos curriculares (diseño, implementación y evaluación). Con ese propósito desarrollaremos a continuación una concepción de la formación que garantice un rumbo certero en la planificación, organización, gestión y evaluación.

La modelación del docente en formación de pregrado incluye la determinación del objeto de la profesión y de las esferas de actuación, la identificación de las funciones del profesional y de los principales problemas profesionales que debe resolver en la práctica profesional; la determinación del modo de actuación profesional y de las cualidades, todo lo cual se concreta en el modelo del profesional, cuyo componente determinante es el diseño de los objetivos generales

de la formación.

Concordamos con García y Addine (2005) en que el modo de actuación profesional es meta y estrategia pedagógica que guía el diseño, desarrollo y evaluación del proceso formativo, incluyendo la práctica laboral e investigativa. La mayoría de los autores cubanos asumen el modo de actuación como

“el sistema de acciones profesionales sustentadas en conocimientos, habilidades y valores profesionales pedagógicos, que permiten interactuar en la realidad educativa, percibir sus contradicciones, interpretarla y explicarla científicamente, así como transformarla” (Chirino, 2002, p.43).

Este concepto nos conduce a un diseño basado en las habilidades generalizadoras de la profesión docente, congruente con la estructuración disciplinar de los planes de estudio en Cuba. Dichas habilidades generalizadoras en esencia coinciden con especificaciones de otros diseños curriculares como el *Marco para el desarrollo profesional continuo* que alude a esas habilidades como prácticas profesionales (British Council, 2015, p. 6).

Partiendo de la concepción histórico-cultural de la psicología soviética, González (2001) define las habilidades como el dominio consciente de las acciones de una actividad y los hábitos como el dominio automatizado en la ejecución y regulación de las operaciones dirigidas a un fin. Desde esta perspectiva se entiende que las habilidades de un orden inferior se van convirtiendo en hábitos y se integran como operaciones de habilidades generalizadoras que conducen a la apropiación del modo de actuación profesional.

En la medida en que el docente en formación va dominando las habilidades propias de las disciplinas de la formación general y básica y las integra a las habilidades de las disciplinas del ejercicio de la profesión mediante la solución de problemas profesionales, va sintiendo “satisfacción personal y profesional y compromiso con la labor docente, que es la base para el desarrollo de la identidad profesional, como sentido de pertenencia y de orgullo hacia la profesión” (Chirino, 2002, p. 43), manifestándose así la unidad entre la esfera cognitivo instrumental y la afectivo motivacional en el funcionamiento de la personalidad.

Desde esta visión se reconoce el papel integrador de las disciplinas Didáctica de las Lenguas Extranjeras, que en nuestra carrera incluye los contenidos de metodología de la investigación, y Formación Pedagógica General.

La disciplina Formación Pedagógica General prepara a los futuros egresados en el dominio de importantes invariantes de contenido, como concepciones sobre la personalidad de niños y adolescentes que les propician al futuro docente un dominio de las características esenciales del desarrollo, la realización de diagnósticos integrales, la caracterización del grupo escolar, de la escuela, la familia y la comunidad, y el desarrollo de acciones de orientación educativa como relación de ayuda en función del trabajo preventivo.

Adicionalmente, la Formación Pedagógica General familiariza a los futuros egresados con concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y con el dominio de conceptos y principios didácticos generales, que nutren a la didáctica particular y actúan como fundamentos y herramientas para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Por su parte, la Didáctica de las Lenguas Extranjeras prepara al futuro docente en la planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés y el francés, desde una concepción comunicativa y una didáctica particular ligada a la investigación en el aula, que potencie el aprendizaje desarrollador.

El dominio de la metodología de la investigación permite al docente comprender la práctica educativa, problematizarla y transformarla. Es por ello que estos contenidos deben estar asociados a la didáctica particular, cuyo objeto es el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras, que es el eslabón de base de la profesión. En adición, la inclusión de objetivos y contenidos de investigación educativa en la didáctica particular favorece un trabajo metodológico colectivo coherente, que logre suficiente preparación de los futuros egresados para investigar en la escuela, como parte de sus funciones profesionales.

La preparación didáctica que se aspira alcanzar en los egresados de nuestra carrera incluye las siguientes habilidades generalizadoras:

- comunicar en la lengua materna y en dos lenguas extranjeras (inglés y francés);
- dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de dos idiomas extranjeros;
- diagnosticar a los estudiantes y el grupo escolar;
- caracterizar el grupo, la familia y la comunidad;
- valorar y adaptar materiales didácticos y aplicar las TIC en función del aprendizaje de los estudiantes y del desarrollo profesional continuo;
- planificar clases y sistemas de clases ponderando la instrucción y la educación como tareas básicas del docente;
- evaluar el proceso y los resultados del aprendizaje;
- dirigir acciones de orientación educativa en función de la labor preventiva, desde la clase y mediante actividades extra curriculares y extra docentes para la formación integral de niños y adolescentes;
- investigar el proceso de enseñanza aprendizaje;
- gestionar el desarrollo profesional continuo, mediante la reflexión crítica sobre la práctica, el análisis de las fortalezas personales y profesionales, los aspectos que deben mejorar en su actuación profesional los futuros docentes y los aprendizajes logrados, lo cual sienta las bases para la formación permanente y la autonomía en el aprendizaje.

El proceso formativo debe fomentar el desarrollo de cualidades de la personalidad como flexibilidad, disposición hacia el cambio; independencia, disposición hacia el trabajo en colectivo,

accesibilidad y compromiso político profesional con la labor educativa. En concordancia con lo anterior, dicho proceso debe responder a las siguientes exigencias pedagógicas: poseer carácter personalizado; ser potenciador de la socialización y de la formación en valores; impulsar la sistematización o integración de contenidos; promover la reflexión metacognitiva; poseer carácter investigativo; estar diseñado en etapas con niveles ascendentes de complejidad; lograr coherencia entre las disciplinas, años y contextos de formación; y lograr un amplio y generalizado empleo de las TIC (Ministerio de Educación Superior, 2016; Patterson & Patterson, 2018).

La consecución de las aspiraciones en la formación del profesional solo se alcanza mediante una estrategia integradora entre las disciplinas del ejercicio de la profesión y la práctica laboral e investigativa que estimule la motivación hacia la profesión y el protagonismo estudiantil.

Desde los componentes académico y laboral investigativo se debe ponderar la influencia sustantiva que ejercen en la formación didáctica de los futuros profesores las disciplinas Práctica Integral de la Lengua Inglesa (PILI) y Práctica Integral de la Lengua Francesa (PILF) por su contribución al logro del dominio del contenido de enseñanza y a enseñar a enseñar, al asumir el enfoque profesional pedagógico, dado que la docencia que dirigen los docentes de estas disciplinas puede constituirse en modelo de actuación profesional.

Las disciplinas PILI y PILF deben modelar la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Naiman, 1992; Richards, 2006; Littlewood, 2013) que es la concepción asumida por la didáctica particular en la carrera (programa de formación) y aspiración para la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras en la educación general.

Vienen a colación las ideas de Korthagen, Loughran y Rusell (2006) quienes concluyen que “el aprendizaje de la enseñanza se favorece cuando las perspectivas de enseñanza y aprendizaje que se proponen desde el programa formativo son modeladas por los formadores de profesores en su propia práctica” (citado por González & Fuentes, 2011, p. 63).

Consecuentemente, se debe trabajar en función del logro de una visión comunicativa del lenguaje en la disciplina Estudios Lingüísticos del Inglés, congruente con la concepción de la disciplina integradora Didáctica de las Lenguas Extranjeras, dado que las habilidades específicas del análisis lingüístico deben integrarse a las habilidades generalizadoras del modo de actuación profesional del profesor de lenguas extranjeras, que constituyen objetivos del modelo del profesional y de la disciplina integradora (la didáctica particular). Adicionalmente la disciplina Estudios Lingüísticos del Inglés debe contribuir al desarrollo de las habilidades para la comunicación en esta lengua en el ámbito profesional.

Las estrategias curriculares de la carrera son una vía expedita para el logro de la integración curricular, pues las disciplinas se enriquecen desde los puntos de vista instructivo y educativo con temas transversales como la educación ambiental para el desarrollo sostenible; la educación para la salud, la sexualidad responsable y el enfoque de género; la educación patriótica, cívica, política,

económica y las tecnologías de la información y la comunicación como contenido de aprendizaje, medios de enseñanza y aprendizaje y de comunicación, potenciando así la formación en valores que es parte del enfoque humanista de la formación. Todo ello junto a la formación científica fortalece el carácter integral de la formación del profesional.

Los temas transversales que forman parte de las estrategias curriculares de la educación universitaria pedagógica son igualmente priorizados en la educación general en Cuba, por tanto, para el futuro docente cumplen el doble rol de tributar al fortalecimiento de la educación en valores y a la preparación para la vida, y servir de modelo de actuación profesional.

El objetivo de este artículo es explorar los resultados que se obtienen en la práctica laboral investigativa en una cohorte de profesores en formación que cursaron el plan de estudios D, y a partir de dicho estudio y de la sistematización teórica, explicar cómo concebimos este componente en el plan de estudios E de la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras, en Villa Clara, Cuba.

Métodos

Tomando en cuenta la naturaleza del estudio que se plantea, se asume el enfoque cualitativo, siguiendo los criterios de (Sampieri, Fernández, & Batista, 2010, pp. 10-16). En consecuencia, se aplicaron métodos empíricos como la técnica del cuestionario, el análisis de contenido, el grupo focal y la observación participante.

Los datos fueron aportados por los 20 estudiantes de la graduación del curso escolar 2017-2018, que cursaron el plan de estudios D y desarrollaron su práctica laboral e investigativa desde tercero a quinto año asumiendo grupos de clases en diferentes escuelas de la provincia Villa Clara (la mayoría en la capital). Estos trabajaban dos días semanales y asistían tres a las clases en la universidad. Los datos fueron aportados además por el autor del proyecto de investigación, que se desempeñó como profesor de didáctica de las lenguas extranjeras en el grupo tomado como muestra, desde tercero hasta quinto año.

Al finalizar el curso de Didáctica de las Lenguas Extranjeras en quinto año, se les solicitó a los estudiantes seleccionados que respondieran por escrito el siguiente cuestionario: ¿Cómo valora la experiencia que ha vivido en la práctica laboral e investigativa en estos años? ¿Cómo valora la labor de sus tutores? ¿Cómo valora el papel de las asignaturas Psicología, Pedagogía, Didáctica General y Didáctica de las Lenguas en su preparación para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera en la escuela? Los estudiantes trabajaron en un ambiente relajado y se les asignó suficiente tiempo para redactar las respuestas en inglés, tomando en consideración que se concebía la publicación de un posible artículo en ese idioma.

La información recopilada fue codificada y categorizada y de ella emergieron cuatro temas: (1) valoración positiva de la práctica laboral e investigativa en términos de estados de satisfacción por los resultados; (2) retos que debieron afrontar los docentes en formación durante la práctica;

(3) reconocimiento de la labor de los tutores en la escuela; (4) valoración positiva del papel de las asignaturas Psicología, Pedagogía, Didáctica General y Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la preparación para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela.

Seguidamente se extrajeron las evidencias correspondientes para cada tema y se redactó un borrador descriptivo e interpretativo del informe, derivado del procesamiento de los datos, y se sometió a discusión por parte de un grupo focal de estudiantes (los 20 que participaron), lo que permitió profundizar en cuestiones que no resultaban explícitas y a partir de los criterios emitidos se culminó con la redacción definitiva del informe. Siguiendo esta lógica se aseguró la triangulación metodológica y de fuentes de información y los principales criterios de rigor metodológico en la recolección y análisis de los datos, a saber, credibilidad, confirmación y valoración (Sampieri, Fernández, & Batista, 2010).

Resultados

Tema 1: Valoración positiva de la práctica laboral e investigativa en términos de estados de satisfacción por los resultados alcanzados

En los 20 (100 %) profesores en formación se aprecia una valoración positiva de la práctica laboral e investigativa, visto ello en la presencia de vivencias afectivas en términos de satisfacción por los resultados alcanzados, que potencialmente pueden generar sentimientos que refuercen el interés hacia la profesión y las intenciones profesionales si se continúan fortaleciendo las relaciones emocionales hacia la labor docente. Ello se aprecia en el grado de elaboración personal que reflejan las siguientes evidencias: “Las experiencias adquiridas son inolvidables”; “Me hice un verdadero profesor”; “La experiencia de la práctica fue una etapa muy importante”; “Fue una excelente oportunidad para aplicar lo que aprendimos en Pedagogía, Psicología y Didáctica”; “Mis experiencias me hacen mejor y me sentí cómoda durante el proceso de enseñanza aprendizaje”; “Mi práctica fue muy importante, instructiva y productiva”.

A continuación, se incluyen las evidencias escritas en inglés donde la enumeración indica el número que se le asignó a cada profesor en formación:

E1: “I could learn from the practice and all the learned experience is unforgettable”.

E 2: “During the practicum... it was when I became a real teacher”.

E 3: “My experience during the practicum was a very important stage in the process of teaching and learning because I practiced my knowledge in ... real life; and I could improve my knowledge too”.

E 7: “My experiences make me better and found comfort during the teaching process”.

E 11: “My practicum... was very productive and instructive”.

Las opiniones de los profesores en formación reconocen que la práctica les ayudó a aplicar lo que aprendieron en la universidad, a desarrollar sus habilidades para la dirección de la clase. Sin

embargo, en ellas no se constata la presencia de la investigación como contenido de la práctica laboral e investigativa, lo cual constituyó una alerta para la carrera en su momento e implicó la toma de medidas para reforzar este componente.

E 5: "My experiences during the practicum were an excellent opportunity to develop the knowledge of pedagogy, psychology and didactics".

E 9: "The practicum [sic.] is very important because when you practice what you already know you can realize ... how you should conduct your lessons".

E 10: "During the practicum you practice the contents that you received during the lessons at the university".

E 11: "Doing my practicum was very important because it gave me the tools I needed to teach".

E 12: "My experiences during the practicum are very important because this period was the perfect stage to teach what I had learned, and also to learn from my students."

E 13: "... my practicum helped me to improve my skills as an English teacher and also I learned new things with my students. It was a great experience".

Tema 2: Retos que debieron afrontar los estudiantes en formación durante la práctica laboral e investigativa

El conocimiento contextual que posee el autor de este estudio, las evidencias que se aprecian en las opiniones de los docentes en formación, y la verificación correspondiente con el grupo focal, confirman la existencia de retos que debieron afrontar, requeridos de especial atención por parte de los docentes de la universidad y de los tutores de las escuelas de la práctica. Las siguientes evidencias así lo confirman: "la realidad fue diferente de lo que pensábamos, los estudiantes no estaban motivados, odiaban el inglés y tuve que trabajar muy fuerte para que cambiaran de opinión"; "en las escuelas aprendemos en profundidad cuál es la situación real y eso nos ayuda a prepararnos para el futuro"; "la práctica es el lugar donde chocamos con la realidad y eso nos aporta experiencias"; "pude constatar la situación real del proceso de enseñanza aprendizaje"; "nos encontramos con cosas en la práctica que no aprendimos en la universidad".

A continuación, se incluyen las evidencias escritas en inglés donde la enumeración indica el número que se le asignó a cada profesor en formación:

E 4: "(The practicum) it was different from reality. The students weren't motivated at all, actually they hated English language and I had to work very hard to change their thoughts and opinions".

E 6: "What we do at school is to learn deeply the real situation at school that will help us with (our) preparation in (the) future".

E 7: "My experiences during the practicum is what I have accumulated so far. The new knowledge and the way I do my classes. (It) is the place where I move and act, where I see

the reality and (this) gives me experiences”.

E 8: “My experience during the practicum was very important for me because there I could see the real situation of the teaching-learning process”.

E 15: “My experience during the practicum provided me (with) a very important knowledge about the reality at school. There are things in the practical area that are not in the theoretical knowledge”.

Tema 3: Reconocimiento de la labor de los tutores de la escuela

De los 20 profesores en formación a los que se les aplicó el cuestionario, solamente 3 emitieron opiniones acerca de la labor tutorial de las escuelas, lo cual se relaciona con el déficit de profesores existente en algunas escuelas en el momento en que se aplicó el cuestionario, aunque cuando se culminaba la redacción del presente artículo la cobertura profesoral en las escuelas había mejorado sustancialmente dado el incremento de la remuneración a los docentes aplicado recientemente.

Sin embargo, las aportaciones recibidas resultan valiosas dado que ilustran cómo la interacción con los tutores es crucial para aprender a enseñar y para alcanzar un conocimiento contextual, situado en cada escuela, al cual no se accede desde la academia: “(ellos) me explicaron muchas cosas que no sabía y que no aprendí en ninguna asignatura”; “siempre recibí la ayuda requerida de parte de mi tutora”; “mis tutoras me ayudaron a mejorar mis habilidades y fortalezas frente al aula. También me aportaron estrategias efectivas para trabajar con mis estudiantes”.

Las evidencias escritas son las siguientes:

E 8: “Mentoring during the practicum was very important too because they explained to me many things I didn’t know and I didn’t learn in any subject”. (8)

E 13: “Mentoring that I received during the practicum was satisfying. I always received the required help from my mentor. I cannot complain”. (13)

E 14: “My mentors helped me to improve my skills, strengths and abilities in front of a class. They also gave me good and effective strategies for teaching my students”. (14)

Tema 4: Valoración positiva del papel de las asignaturas Psicología, Pedagogía, Didáctica General y Didáctica de las Lenguas Extranjeras para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela.

La Pedagogía, la Psicología y la Didáctica General: “Me enseñaron cómo funciona el proceso de enseñanza aprendizaje y cómo dirigirlo”; “te convierten en un profesor”; “han sido muy importantes porque me ayudan a comprender el proceso de enseñanza aprendizaje y a mis estudiantes en la escuela”; “son muy importantes para el trabajo con mis estudiantes”; “me aportaron conocimientos esenciales para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje”; “me ayudaron para el trabajo con mis estudiantes y para comprender diferentes situaciones en el

proceso de enseñanza aprendizaje”; “aprendes la teoría y después la aplicas en la práctica”; “son la base para comprender el proceso de enseñanza aprendizaje”.

Ciertamente estas opiniones resultan de mucho valor para nuestra carrera, dado que históricamente la motivación inicial de la mayoría de los futuros docentes al comenzar la carrera, como tendencia, se centra en la preferencia de la práctica de las lenguas extranjeras y en las asignaturas que se imparten en estos idiomas. Por consiguiente, desde nuestra perspectiva percibimos cómo en esta cohorte estudiada se ha ido configurando la identidad profesional pedagógica, cuestión que ha sido verificada también por estudios recientes realizados en nuestra carrera (Morales y Salvador, 2019).

Las evidencias en inglés recogidas son las siguientes:

E 1: “Pedagogy, psychology and General Didactics showed me how the teaching learning process works and how to manage it”.

E 2: “Pedagogy, Psychology and General Didactics is what makes you a teacher.

E 3: “Learning of Pedagogy, Psychology and General Didactics were very important in the process of teaching and learning, because they helped me to understand my students during my lessons at different schools”.

E 4: “Pedagogy, Psychology and General Didactics was very important because in my work area I need all this knowledge in order to work with my students”.

E 5: “Pedagogy, Psychology and Didactics prepared me as a future teacher. It gave me essential knowledge to conduct the learning process”.

E 6: “Pedagogy, psychology and general didactics gave me the possibility to know how to conduct the learning process”.

E 9: “The learning of Pedagogy, Psychology and General Didactics helped me to work with the students and understand different situations in the teaching learning process”.

E 13: “Pedagogy, Psychology and General Didactics helps to get a better knowledge about all the process and to get a better global comprehension”.

E 15: “Learning of Pedagogy, Psychology and General Didactics... you learn the theory for then to do it in the practice”.

E 18: “Pedagogy, Psychology and General Didactics is also important because these subjects are the basis of the teaching learning process”.

Sobre la didáctica de las lenguas extranjeras, los profesores en formación no solamente aluden al desarrollo de las habilidades de planificación e impartición de la docencia, sino también al conocimiento de los estudiantes y su atención individualizada, y al bienestar psicológico del docente, cuando dicen “me hace sentirme más confiada”; me ayuda a llevar mi carrera fácilmente,” cuestión que resulta crucial para la permanencia en la profesión y que requiere atención priorizada con mayor énfasis en el pregrado y en la etapa de preparación para el empleo.

En resumen entre las opiniones expresadas se encuentran las siguientes: “Me ha ayudado a desarrollar las habilidades para enseñar y para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje”; “me ayuda a comprender como enseñar una nueva lengua, si no dominas la didáctica no puedes transmitir este conocimiento”; “me enseñó a preparar clases tomando en consideración las necesidades e intereses de mis estudiantes”; “me ayuda a desarrollarme como docente para conducir las clases”; “me hace sentir más confiada durante la práctica laboral”; “es muy necesaria para aprender a enseñar, no basta con dominar las lenguas extranjeras”; “me ayuda a llevar mi carrera fácilmente, a comprender las necesidades de mis estudiantes en cada nivel educativo y a lidiar con cada caso particular “.

En idioma inglés dejaron las siguientes evidencias:

E 1: “Foreign Language Didactics has been very useful to me because it taught me how to develop my skills in teaching (and) how to conduct my lessons in the classroom.

E 2: “Foreign Language Didactics helps you to understand how to teach a new language, you can have a good level of English, but if you don’t know didactics you can’t transmit all this knowledge”.

E 4: “Foreign Language Didactics was very important because I need the language to apply it in my classroom”.

E 6: “Didactics of a Foreign Language prepared me to know how to prepare lessons based on the students’ needs and interests”.

E 7: “Foreign Language Teaching Didactics was for me among [sic.] the most important knowledge because it helps the teacher in different ways in the process of teaching”.

E 8: “Foreign Language Teaching Didactics helped me in the way I know how to teach a class, the methodological process to do it, how to prepare myself”.

E 10: “Foreign Language Teaching Didactics, I believe that it is very important because it contributes to my development as a teacher because it helps future teachers to know how they should conduct their lessons”.

E 11: “Learning of Foreign Language Teaching Didactics made me feel more confident in my practicum period”.

E 12: “The learning of Foreign Language Teaching Didactics helped me as a teacher because it gave me the way that I have to take to make my students familiarized with my subject”.

E 13: “Learning of Foreign Language Teaching Didactics is very important because it is a subject that helps you improve your English in all aspects”.

E 14: “Foreign Language Teaching Didactics is crucial because for teaching it is necessary to master how to teach it, it isn’t enough to know the language”.

E 19: “Foreign Language Teaching Didactics helps me a lot to make my career easily, because it helped me to understand all the students’ needs and objectives during every educational levels and also it taught me how to deal in every case”.

Discusión

La valoración del estudio realizado sobre las experiencias y resultados de la práctica laboral e investigativa de la penúltima cohorte del Plan de estudios D del pregrado, de la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras, debe tomar en consideración que a partir del tercer año, estos estudiantes dieron una respuesta positiva a la necesidad de cobertura profesoral en la capital de la provincia Villa Clara y en menor medida en otros municipios del territorio, asumiendo docencia responsable en uno o dos grupos de clases, bajo la guía de un tutor donde fue posible; es decir, lo que Richards y Crookes (1988, p. 15) conceptualizan como experiencias directas, con insuficiente supervisión y en cierta medida saltando etapas, dado que en condiciones normales ellos hubiesen transitado por periodos de prácticas más estructuradas y de mayor apoyo de los tutores y compañeros de clases.

Consecuentemente, para el Plan de estudios E, que está en implementación, se ha proyectado la práctica laboral e investigativa en tres etapas con grados de complejidad ascendentes; a saber:

Primera etapa: Lapso donde se ubica la disciplina Formación Pedagógica General y predominan las disciplinas de formación básica y básica específica, que incluye dos salidas a la práctica laboral e investigativa en la educación primaria, una en primer año y otra en segundo año, ambas en el segundo semestre del curso escolar.

Segunda etapa: Lapso donde se ubica la disciplina Didáctica de las Lenguas Extranjeras y predominan las disciplinas de formación básica específica que se imparten en inglés y en francés, que incluye dos salidas a la práctica laboral e investigativa, una en la educación secundaria básica en el segundo semestre de tercer año y una en cuarto año en la educación preuniversitaria o técnica profesional, ambas en el segundo semestre del curso escolar.

Tercera etapa: Lapso de mayor nivel de generalización de las habilidades profesionales o de mayor acercamiento a la escuela, que incluye la realización de práctica laboral e investigativa asumiendo la responsabilidad de dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje en uno o dos grupos de clases en cualquier nivel educativo, en las dos lenguas extranjeras, con presencia en las escuelas dos días a la semana y tres días en la universidad, durante todo el curso escolar.

Se considera entonces que los resultados que se alcanzarán en la práctica laboral investigativa con el Plan de Estudios E deben ser superiores en términos de calidad, dado el fortalecimiento de los aspectos curriculares de la proyección de la práctica laboral e investigativa; si se continúa creando las condiciones logísticas requeridas; si se continúa fortaleciendo la labor de los tutores de la escuela y de la universidad; si se consolida la aplicación de una didáctica particular para la práctica laboral e investigativa por parte de los tutores, y si se presta atención priorizada a problemáticas contextuales requeridas de la reflexión problematizadora de la práctica educativa.

Fortalecimiento de los objetivos y contenidos de la práctica laboral e investigativa: proyección a

partir de las habilidades generalizadoras que conforman el modo de actuación profesional

Desde nuestra visión, la práctica laboral e investigativa se diseña a partir de las habilidades generalizadoras que conforman el modo de actuación profesional. Sobre esa base, durante la práctica laboral e investigativa los futuros docentes deben contar con posibilidades para aplicar los conocimientos aprendidos en las diferentes disciplinas, ejercitar las habilidades para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y poner a prueba las teorías que respalda la academia (Feiman, 2001). Por tanto, estos contenidos tendrán presencia en todas las etapas de la formación. Adicionalmente, la investigación debe convertirse gradualmente en el puente que une la teoría con la práctica, y ser fuente importante de motivación de los futuros egresados. A fin de cuenta, los problemas de la práctica educativa se resuelven aplicando el método científico (Chirino, 2012).

En cada etapa de la formación los futuros docentes deben problematizar la realidad educativa, es decir, buscar contradicciones tomando como referentes los aprendizajes alcanzados en las diferentes disciplinas, e investigar y solucionar problemas del proceso de enseñanza aprendizaje. Por esta razón, la problematización de la práctica educativa será objeto de tratamiento a lo largo de toda la carrera, alcanzando su mayor nivel de complejidad en cuarto y quinto años, durante la realización de un trabajo de curso en inglés y el trabajo de diploma o tesis de grado, que les exige la teorización de la realidad educativa, que implica interpretar y explicar la realidad educativa asumiendo posiciones científicas personales y éticas, proyectar alternativas de solución y aplicarlas y evaluar el proceso y los resultados que se obtienen (Chirino, 2012, p. 20).

En todas las etapas tendrá presencia un objetivo relacionado con la reflexión personal y colectiva por parte de los practicantes, sobre las fortalezas personales y profesionales, los aspectos que deben mejorar en su actuación profesional y los aprendizajes logrados, como herramienta para impulsar el desarrollo personal y profesional desde el pregrado, que implica además la apropiación de un repertorio de instrumentos como diarios, portafolios, narrativas, guías de preguntas, entre otros.

El desarrollo de las habilidades en la comunicación en la lengua materna y en las lenguas extranjeras en el ámbito profesional forma parte de los objetivos de la práctica laboral e investigativa. Ello resulta imprescindible dado que la comunicación es vía para aprender a enseñar, para el logro de la socialización en la escuela y para la realización de la labor educativa en función de la educación en valores.

Adicionalmente, se proyecta como objetivo en cada etapa el fomento de comportamientos que forman parte de la ética del docente, como disciplina y responsabilidad; respeto hacia las autoridades de la escuela, los docentes, la familia y agentes de la comunidad; afecto hacia los estudiantes, tacto y exigencia pedagógicos; interés hacia la labor profesional, rigor en la auto-preparación y en la solución de las distintas tareas que se les asignan, así como cooperación entre

colegas durante el trabajo en equipos.

En todas las etapas se asegura la presencia del perfil específico del profesor de lenguas extranjeras; en otras palabras, se propician experiencias de dirección vinculadas al proceso de enseñanza del inglés desde la primera etapa, con carácter propedéutico, a fin de estimular el intercambio con los escolares de la educación primaria y los adolescentes de la secundaria básica y de otros niveles con el propósito cultivar la motivación hacia la profesión docente.

En adición, se proyecta una rotación de los futuros docentes por las distintas esferas de actuación en que deben desempeñarse, priorizando la educación primaria y secundaria básica que son las de mayor masividad en el país, y a la vez realizando acciones de familiarización en el preuniversitario, la enseñanza técnica profesional y la educación de adultos. Se garantiza además que todos los futuros egresados realicen práctica laboral e investigativa en francés mediante círculos de interés, al menos en team-teaching, dado que en la actualidad el francés solo se enseña en la educación de adultos.

Resumiendo, coincidimos con Feiman (2001) en que las siguientes tareas son fundamentales para aprender a enseñar durante el pregrado, y por tanto deben formar parte del contenido de la práctica laboral e investigativa:

- Reforzar el conocimiento sobre el contenido de enseñanza.
- Desarrollar el conocimiento sobre las características de los estudiantes.
- Desarrollar un repertorio inicial de técnicas, habilidades y enfoques sobre el currículo, la enseñanza y la evaluación, para estimular el crecimiento de los niños y adolescentes y jóvenes.
- Desarrollar habilidades para estudiar la enseñanza, tales como la observación, interpretación y análisis, en compañía de colegas. Y agregamos la aplicación del método científico para investigar y transformar la realidad educativa, la apropiación de técnicas y procedimientos para gestionar el desarrollo personal y profesional y la formación de las cualidades profesionales esbozadas más arriba.

Creación de condiciones logísticas para el éxito de la práctica laboral e investigativa

Son condiciones imprescindibles para el éxito de la práctica laboral e investigativa la selección rigurosa de las escuelas que servirán de escenario y el establecimiento de convenios entre la carrera y las escuelas. Al respecto Zabalza advierte que “son aquellos centros universitarios que disponen de una mejor red de centros colaboradores los que pueden ofrecer un mejor Prácticum (2011, p. 35)”. Por esta razón, en Cuba este es un indicador que es evaluado rigurosamente en los procesos de evaluación externa universitarios con vista a la acreditación de las carreras.

En segundo lugar, resulta crucial una acertada selección de los tutores de las escuelas y de la universidad y su preparación desde los colectivos de carrera y año a partir del proyecto de planificación de la práctica laboral e investigativa. Estos espacios de reunión y análisis

metodológico son una oportunidad para enriquecer el proyecto de la práctica laboral e investigativa, lo cual puede contribuir a desarrollar el sentido de pertenencia del colectivo de docentes.

En tercer lugar, un espacio de suma importancia lo constituye la reunión de preparación de los grupos de profesores en formación que participarán en la práctica laboral e investigativa. Igual que los docentes, también ellos deben contar con la posibilidad de enriquecer el proyecto de la práctica laboral e investigativa desde su creatividad, preferencias, intereses y posibilidades, sin dejar de cumplir los objetivos que han sido proyectados.

Este es un momento oportuno para dejar conformados los equipos de trabajo y la elección de líderes y voceros estudiantiles por escuelas, y para hacerles conscientes de la didáctica de la formación y el desarrollo profesional que subyace en la concepción de la práctica laboral e investigativa, que incluye un repertorio de técnicas, procedimientos, instrumentos, medios y formas de organización, cuya apropiación estimula en ellos el desarrollo profesional continuo desde el pregrado; es decir, el aprendizaje autónomo.

Más allá del establecimiento de convenios entre la carrera y las escuelas (que resultan imprescindibles), la construcción de fuertes relaciones de colaboración institucionales entre las escuelas y la carrera atraviesa las relaciones personales y profesionales de los docentes y directivos de ambas instituciones. A fin de cuentas, los docentes y directivos de las escuelas fueron estudiantes de las facultades de educación de las universidades; y generalmente, en aquellas escuelas donde los profesores muestran disposición favorable de colaborar como tutores, estos a la vez contribuyen a que la dirección de la escuela acceda a formar parte de la red de centros docentes colaboradores de la carrera.

Son aspectos cruciales en la determinación de las escuelas de la práctica laboral e investigativa el estado de la organización escolar, del colectivo de profesores de la disciplina (inglés) y la estabilidad de la escuela en cuanto a directivos y docentes. Es frecuente encontrar que una escuela organizada y disciplinada es reflejo de las características favorables del entorno comunitario más próximo a la escuela. Para la toma de decisiones al respecto, la carrera puede explorar las opiniones de metodólogos municipales o provinciales y de otros profesionales del sector educacional. Sin embargo, la conformación de una red estable de escuelas con las condiciones requeridas se va logrando paulatinamente, experimentando y tejiendo relaciones de compromiso profesional a lo largo del tiempo.

Fortalecimiento de la labor de los tutores de la escuela y de la universidad

Los tutores de las escuelas deben exhibir en su actuación un alto nivel de profesionalidad, dominio paulatino de la carrera y cualidades del carácter que faciliten la empatía con los futuros docentes en formación. En nuestra experiencia, las cualidades del carácter y la responsabilidad que muestran los tutores de la escuela y los docentes de la universidad resultan determinantes en el

logro de estados de satisfacción positivos, dado que como consecuencia de lo anterior los practicantes se sienten acogidos y acompañados durante la práctica laboral e investigativa.

Coincidentemente, estudios realizados en Australia concluyen que los centros docentes que aseguran la calidad de práctica laboral e investigativa se caracterizan por “la cooperación y las relaciones personales entre pares; el apoyo emocional y la retroalimentación, y la presencia de tutores que asuman una adecuada concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Gray, Wright y Pascoe, 2017, p. 38).

Estudios interdisciplinarios sobre la práctica laboral e investigativa desarrollados en Canadá también destacan la importancia de la labor tutorial y de los procedimientos para la evaluación formativa y sumativa, que asegure la retroalimentación necesaria sobre la marcha y sea objetiva en la medición de los resultados. Adicionalmente señalan que todos los programas estudiados (entiéndase *carrera*) presentan características idiosincráticas que son únicas en el contexto situacional en el que está inmersa la experiencia de la práctica laboral e investigativa (Ralph, Walker y Wimmer, 2008).

Aplicación de una didáctica particular para la práctica laboral e investigativa por parte de los tutores

“Se aprende a enseñar colaborativamente, lo que implica trabajar conjuntamente con colegas” (Korthagen, Loughran y Rusell, 2006, citado por González & Fuentes, 2011, p. 63). La práctica laboral investigativa exige una didáctica particular que propicie el desarrollo de las habilidades profesionales, contribuya a la socialización del docente en formación, a la preparación para investigar en el proceso de enseñanza aprendizaje, para gestionar el desarrollo profesional continuo, y con ello contribuir al desarrollo de las cualidades que exige esta profesión.

Para promover el desarrollo de las habilidades de la enseñanza se pueden implementar tareas y técnicas colaborativas como la observación entre pares (peer observation), la planificación de clases en equipos (shared lesson planning) y la enseñanza compartida en un mismo grupo de clases (team-teaching).

“Aprender a enseñar constituye un proceso de investigación en el que debe comprometerse el futuro profesor” (Korthagen, Loughran y Rusell, 2006, citado por González & Fuentes, 2011, p. 63). A fin de lograr la preparación para investigar en el proceso de enseñanza aprendizaje durante la práctica laboral e investigativa los tutores y los practicantes pueden recurrir a diferentes técnicas como los incidentes críticos, el análisis del discurso, el estudio de caso y la investigación-acción.

Para gestionar el desarrollo profesional continuo los tutores y practicantes tienen a su disposición un conjunto de técnicas e instrumentos que facilitan el acopio de datos y la reflexión sobre la práctica y su contrastación con la teoría, entre ellos el diario del practicante, las narrativas, el

portafolio de enseñanza y los grupos de discusión (Richards 2015, pp. 715-722).

A fin de promover la comunicación y la interacción en función del aprendizaje y la evaluación se deben incorporar las TIC como medio para la enseñanza y aprendizaje en la escuela y como medio de comunicación en la gestión y evaluación de la práctica. En el contexto de nuestra universidad resulta factible el uso de redes sociales como *WhatsApp* como vía para complementar la tutoría, discutir problemáticas y ofrecer retroalimentación como parte de la evaluación formativa personalizada; es viable también el uso de la plataforma MOODLE para asignar tareas de evaluación entre equipos al finalizar el período de la práctica laboral investigativa.

Atención priorizada a problemáticas requeridas de la reflexión problematizadora de la práctica educativa

“Aprender a enseñar implica responder a demandas conflictivas cambiantes y continuas”. (Korthagen, Loughran y Rusell, 2006, citado por González & Fuentes, 2011, p. 63). En nuestra experiencia en la conducción de la práctica laboral investigativa con estudiantes del pregrado hemos identificado retos para la aplicación de la enseñanza comunicativa de idiomas extranjeros que emanan de las condiciones contextuales de las escuelas, que requieren un abordaje desde una perspectiva investigativa a fin de evitar la frustración en los practicantes. La existencia de grupos de clase con matrículas por encima de treinta estudiantes en algunas escuelas dificulta el conocimiento de los estudiantes por parte de los docentes, en ocasiones hace difícil el control de la disciplina y la atención a las diferencias individuales de los estudiantes. Por otra parte, la falta de éxito en el aprendizaje por parte de un número significativo de estudiantes ocasiona pérdida de motivación hacia el estudio de las lenguas extranjeras, en un entorno donde en ocasiones se carece de medios de enseñanza como audio y video y en general aun con limitadas posibilidades de hacer uso de las TIC en la docencia.

Por consiguiente, las condiciones descritas anteriormente son un gran reto para los docentes experimentados y mucho mayor para los estudiantes del pregrado, cuando intentan aplicar en la práctica principios comunicativos como “la clase centrada en las necesidades y preferencias de los estudiantes”, “el trabajo en parejas y pequeños grupos durante la práctica comunicativa oral”, entre otros.

Hacia estas problemáticas se debe orientar la reflexión problematizadora de la práctica educativa, recurriendo a la literatura científica que aborda experiencias internacionales similares sobre la aplicación del enfoque comunicativo (CLT) (Holliday, 1994; Richards, 2006; Littlewood, 2013), y a propuestas del contexto cubano, para promover la búsqueda de innovaciones que solucionen estas problemáticas.

Adicionalmente, estos problemas requieren tratamiento teórico y práctico desde el componente académico, en particular, desde las asignaturas Psicología, Didáctica General y Didáctica de las Lenguas Extranjeras, prestando mayor atención a cómo lograr despertar la motivación; a la

impartición de la clase, es decir, lo que Richards (2006) denomina decisiones interactivas, que son aquellas que el docente toma como respuesta a lo que acontece en el aula de clases, es decir, la gestión de la clase.

Conclusiones

El presente artículo se propuso, en primer lugar, explorar los resultados que se obtienen en una cohorte de profesores en formación que cursaron el plan de estudios D, en la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras, en Villa Clara, Cuba. Al respecto, se constata una valoración positiva sobre la práctica laboral e investigativa por parte de los docentes en formación, visto ello en la presencia de vivencias afectivas en términos de satisfacción por los resultados alcanzados; en un reconocimiento de la labor de los tutores de las escuelas y la identificación de retos que debieron afrontar los estudiantes en formación, relacionados con la aplicación contextual de la enseñanza comunicativa de idiomas, similares a otros estudios que se han realizado en varios países tercermundistas.

En segundo lugar, y a partir del referido estudio y de la sistematización teórica, nos propusimos explicar cómo concebimos este componente en el plan E de la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras, en Villa Clara, Cuba. En este sentido, la práctica laboral e investigativa asume la concepción sociocultural del aprendizaje y un enfoque reflexivo que potencie la formación integral de los futuros egresados. Sobre la base de estos fundamentos se propone un diseño basado en las habilidades generalizadoras que conforman el modo de actuación profesional, estructurado en etapas que reflejan niveles ascendentes de complejidad y de independencia cognoscitiva, y la consolidación de una didáctica particular que tribute a enseñar a enseñar, enseñar a investigar, y a enseñar a gestionar el desarrollo profesional continuo, en contextos escolares propicios para la consecución de dichos objetivos, con oportunidades para interactuar con escolares primarios, adolescentes y jóvenes a lo largo de toda la carrera, donde los tutores de las escuelas y los de la universidad y los compañeros de estudio juegan un rol determinante en la formación y el desarrollo profesional, apoyados en un amplio empleo de las TIC.

El estudio realizado y la sistematización teórica nos permiten el planteamiento de la siguiente hipótesis: Se considera que los resultados que se alcanzarán en la práctica laboral e investigativa con el Plan de Estudios E deben ser superiores en términos de calidad, dado el fortalecimiento de los aspectos curriculares de la proyección de la práctica laboral e investigativa; si se continúa creando las condiciones logísticas requeridas; si se sigue fortaleciendo la labor de los tutores de la escuela y de la universidad; si se consolida la aplicación de una didáctica particular para la práctica laboral e investigativa por parte de los tutores, y si se presta atención priorizada a problemáticas contextuales requeridas de la reflexión problematizadora de la práctica educativa.

Referencias

- British Council (2015). *Continuous Professional Development Framework*. Recuperado el 5 de septiembre de 2020, de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/british-council-cpd-framework>
- Chirino, M. V. (2002). Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación . *Tesis doctoral inédita*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Chirino, M. V. (2012). Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas. *Varona*(55), 18-24. Recuperado el 5 de septiembre de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360633907004>
- Feiman, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. Recuperado el 5 de septiembre de 2020, de <http://bir.brandeis.edu/bitstream/handle/10192/33196/From%20Preparation%20to%20Practice-Feiman-Nemser-2.pdf>
- García, G. & Addine, F. (2005). *La práctica pedagógica y la profesionalidad del docente (Curso)* . La Habana: Sello Editorial Educación Cubana.
- González, M. & Fuentes, E. J. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*(354), 47-70. Recuperado el 5 de septiembre de 2020, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf
- González, V. (2001). *Psicología para educadores*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gray, C. C., Wright, P. R. & Pasoe, R. (2017). Raising the Curtain: Investigating the practicum of Pre-service Drama teachers. *Australian Journal of Education*, 42(1), 36-53. Recuperado el 10 de junio de 2020, de https://pdfs.semanticscholar.org/1c11/0db5d37ba48388dd7b64476677d632efc015.pdf?_ga=2.48863267.405712094.1611322886-2035511009.1604307943
- Holliday, A. (1994). The House of TESEP and the communicative approach: the special needs of state English language education. *ELT Journal Volume*, 48 (1). Oxford: Oxford University Press.(1), 3-11. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://academic.oup.com/eltj/article/48/1/3/2730556?login=true>
- Littlewood, W. (2013). Developing a context-sensitive Pedagogy for communication-oriented language teaching. *English Teaching*, 68(3), 3-25. Recuperado el 5 de septiembre de 2020, de [http://bida.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/9283/Littlewood CLT](http://bida.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/9283/Littlewood%20CLT)

[2013.pdf](#)

- Ministerio de Educación Superior. (2016). Documento base para el diseño de los planes de estudio "E". La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Morales, D. & Salvador, B. (2019). Impactos de los procesos de acreditación en el modo de actuación identitario con enfoque integrador. *Atenas*, 4(48), 112 - 126 Recuperado el 10 de junio de 2020, de <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/512/789>
- Naiman, N. (1992). A Communicative Approach to Pronunciation Teaching. En P. Avery, & S. Erlich (Edits.), *Teaching American Pronunciation* (págs. 163-171). Oxford: Oxford University Press.
- Patterson, M. & Patterson, M. (2018). Professional Development. En I. Enriquez, *A Handbook for the Teaching of English in the Cuban Context* (Vol. II, págs. 281-298). La Habana: Editorial "Félix Varela."
- Ralph, E., Walker, K. & Wimmer, R. (2008). The Clinical/Practicum Experience in Professional Preparation: Preliminary Findings. *McGill Journal of Education*, 43(2), 157-172. Recuperado el 5 de septiembre de 2020, de <https://www.erudit.org/en/journals/mje/2008-v43-n2-mje2548/019580ar/>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Crookes, G. (1988). The Practicum in TESOL 9. *TESOL Quarterly*, 22(1), 10-28. Recuperado el 10 de junio de 2020, <http://sls.hawaii.edu/Gblog/wp-content/uploads/2011/08/1988-Richards-Crookes1.pdf>
- Sampieri, R., Fernández, C. & Batista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw.
- Zabalza, M. (2011). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*(354), 21-43. Recuperado el 5 de septiembre de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417760>

Síntesis curricular del autor:

Alfredo Andrés Camacho Delgado es Licenciado en Educación, especialidad Lengua Inglesa, Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular, autor de libros para la formación de profesores de lenguas extranjeras como *Integrated English Practice II, An Intermediate Coursebook for Undergraduate Teacher Education in Cuba* (2017), y coautor de otros como *Discourse Analysis for Foreign Language Teacher Education* (2018) y *A Guide to the Teaching of English in the Cuban Context II* (2019).

Declaración de responsabilidad autoral: El presente artículo ha sido íntegramente elaborado por el autor, siguiendo las normas establecidas con relación al uso ético de las fuentes de información.